

Autorenbeitrag ENTER

Blended Learning

Jörg Zumbach & Philipp Starkloff

1. Was ist Blended Learning? Überlegungen zu Begrifflichkeit und Didaktik?

Mit der zunehmenden Technologisierung unserer Gesellschaft und dem dabei zeitgleich ablaufenden Wandel der Nutzung verschiedenster Technologien und spezifischen Medien zu Lehr-Lernzwecken finden immer wieder auch neue Begriffsfindungen statt, die sich dem Zeitgeist entsprechend eines „In-Vokabulars“ bedienen. Zu diesen Schlagworten gehört auch der Begriff *Blended Learning*, der in Anlehnung an den *Blended Whisky* oder den *Blended Tobacco* – allesamt Mischungen oder Verschnitte ursprünglich reiner Tabak- oder Whisky-Sorten häufig mit dem Ziel der geschmacklichen Verbesserung – auf eine Mischform zwischen Präsenzlehre und *eLearning*-Angeboten bezieht¹. Auch beim Lernen erfolgt die Mischung dabei aus Gründen der Optimierung von Lernangeboten. Hier geht es zum einen um die Verbesserung von *eLearning*-Kursen, zum anderen um die Erweiterung der klassischen Präsenzlehre über den Seminarraum hinaus. Die Kombination von face-to-face-Lehre und Onlineausbildung kann dabei unterschiedlichste Formen und Facetten annehmen: Von der Online-Diskussion, die sich an ein Wochenendseminar anschließt bis hin zu einem steten Wechsel zwischen Präsenzphasen und dem Absolvieren von *eLearning*-Kursmodulen über einen kompletten Halbjahreskurs hinweg. Solch unterschiedliche Formen werden anhand von Beispielen in Abschnitt 3 dieses Moduls näher dargestellt. Zunächst soll hier der Frage nachgegangen werden, warum sich Dozierende und Kursanbieter überhaupt solchen gemischten Konzepten widmen und welche Gründe dafür sprechen. Eine wesentliche Rolle spielen dabei die jeweiligen Vor- und Nachteile des Mediums, die – ob online oder offline – Einfluss auf Lernende und Lehrende nehmen.

1.1 Von Offline zu Online

Betrachten wir zunächst einmal das traditionelle Seminar und stellen uns dabei die Frage, welche Grenzen und Einschränkungen hier die Erweiterung auf Online-Komponenten recht-

¹ Alternative Bezeichnungen lauten u.a. Hybrides Lernen, Integrated Learning, Flexible Learning

fertigen. Hier sind zunächst die „klassischen“ Einschränkungen aufzuführen, die im Folgenden in Form von Vorteilen eines Online-Lernens gegenüber dem traditionellen Seminarraum aufgeführt werden. Thomas (2000) – exemplarisch aus einer Reihe von Publikationen zu Vorteilen internetbasierten Lernens herausgegriffen – sieht diese Vorteile wie folgt:

1. Orts- und Zeitunabhängigkeit: Lernende können Kursmaterialien zu jeder Zeit und von jedem Ort abrufen; der Zugriff auf solche Informationen kann somit auf individuelle Bedürfnisse abgestimmt werden.
2. Leichtere Aktualisierbarkeit: Informationen im Internet können jederzeit sehr einfach aktualisiert werden. Damit können die Aktualisierungen gleichzeitig alle Personen erreichen, die darauf Zugriff haben. Sowohl die CD-Rom als auch Printmaterial können dies nicht leisten.
3. Lernerkontrolle: Lernende können an einem beliebigen Platz mit Internetzugang arbeiten. Zudem können sie auch den Informationszugriff als solchen weitgehend beeinflussen. Auf diese Weise können bereits bekannte Materialien und neue Informationen intensiver bearbeitet werden.
4. Gesteigerte Interaktion: Die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden findet bei Online-Lernsituationen häufiger statt als in traditionellen Klassenzimmern (Wolf, 1996, zit. nach Thomas, 2000). Darüber hinaus kann mit einer Antwort auf eine Frage gezögert werden; dies schafft Raum, detaillierter über eine Nachricht nachzudenken. Auch das fördert eine tiefer gehende Debatte.
5. Teilnehmerzahlen: Theoretisch gibt es in Online-Kursen keine obere Teilnehmerbegrenzung.

Schon allein die Möglichkeit, Informationen im digitalen Medium zu präsentieren, eröffnet ein weites Spektrum an lernerunterstützenden Maßnahmen. Angefangen damit, dass Online-Skripte begleitend zu Lehrveranstaltungen auf Knopfdruck verfügbar sind, bietet das Internet durch verschiedenste Formen der Online-Didaktik (vgl. Reimann & Zumbach, in diesem Kurs) die Gelegenheit, Materialien lernergerecht aufzubereiten. So können Internet-Tutorials zu remedialem Lernen (im Sinne eines Nachhilfe- oder Stützunterrichtes) herangezogen werden oder verschiedenste interaktive Aufgabenformate zum Online-Üben genutzt werden (vgl. Alessi & Trollip, 2001). Dies sind exemplarische Lernangebote und -gelegenheiten, für die in traditionellen Schulungen in aller Regel wenig oder keine Zeit vorhanden ist. Darüber hinaus resultiert aus manchen Schulungen heraus der Bedarf, sich weiterhin mit Trainern oder Mitlernenden auszutauschen. Sehr häufig ist dies aus organisatorischen oder finanziellen Gründen nicht möglich. Die Verlagerung einer solchen Diskussion vom Klassenzimmer in den Cyber-

space gibt die Gelegenheit, offen gebliebene Frage zu klären, den Transfer des Gelernten in den Alltag zu erhöhen oder auch selbstorganisierte Lerngruppen zu fördern. All diese Gründe können letztlich dazu herangezogen werden, Teile einer face-to-face-Schulung in den virtuellen Raum zu verlagern.

1.2 Von Online zu Offline

Neben aller Euphorie, die sich anfänglich aus technischen und finanziellen Erwartungen bei der Nutzung des Internets zu Zwecken des eLearning ergaben, zeigen kritische Analysen doch deutliche Grenzen dieser Form der Aus- und Weiterbildung auf. Eine absolute Lernerkontrolle wie bei vielen Online-Lernangeboten gegeben ist nicht immer lernförderlich. Auch (teil-) automatisierte Rückmeldemechanismen bei Online-Übungen oder interaktiven Wissensüberprüfungen können einen menschlichen Dozenten oder Tutor kaum ersetzen. Zudem werden bei vielen eLearning-Szenarien für den *individuellen* Einsatz soziale Prozesse der Wissenskonstruktion und der Bildung sozialer Gemeinschaften vernachlässigt. Tiefergehende kognitive Prozesse, die im Austausch mit anderen stattfinden wie beispielsweise Explikationen, Elaborationen, das Bilden von Inferenzen, dem Transfer des Gelernten auf andere Bereiche und andere Mechanismen kommen hier kaum zum tragen (vgl. Straub, 2001). Auch wenn das Online-Lernen zum Teil oder ganz in Gruppen durchgeführt wird, treten Schwierigkeiten auf, die sich ungünstig auf Prozesse des Wissensaustausch oder der Wissenskommunikation auswirken. Die Summe dieser Probleme resultiert zumeist in einer erhöhten Abbruchquote bei ausschließlich netzbasierten Lernumgebungen, dem so genannten „Drop-Out“-Problem. Die Tatsache, dass einer oder mehrere vorzeitig aus einem Kurs oder einem kompletten Fernstudium ausscheiden, hat nicht nur für die Abbrecher selbst, sondern für alle Betroffenen motivationale und volitionale Konsequenzen. Nach Chyung, Winiecki und Fenner (1998) liegt die ermittelte Abbruchquote bei der netzbasierten Ausbildung mit ca. 30 bis 50 % etwa doppelt so hoch wie bei der face-to-face Ausbildung. Dass dies nicht unbedingt auf eine veränderte didaktische Gestaltung zurückgeführt werden kann, zeigt zum Beispiel Thomas (2000), der sowohl offline als auch online einen Kurs nach Prinzipien des problembasierten Lernens gestaltete (im Rahmen eines MBA-Programms). Trotz didaktisch sorgfältig inszenierter Versionen ergab sich bei der Offline-Version eine Abbruchquote von unter 10%, während diese in der Online-Version bei über 65% lag. Neben privaten oder beruflichen Gründen, die zumeist von den Abbrechern angegeben werden, führt Astleitner (2001) verschiedene personenbezogene Variablen wie Schulbildung, bisherige Lernerfolge etc. auf, die mit den technischen und kommunikativen Rahmenbedingungen des Online-Lernens ungünstig interagieren. Eine we-

sentliche Ursache für die deutlich herabgesetzte Abbruch-Schwelle liegt vermutlich in den Eigenschaften der computervermittelten Kommunikation (CvK) und deren Unterschiede zur face-to-face Kommunikation. Ein wesentliches Problem der CvK umschreibt Astleitner (2001, p. 168) wie folgt: „ (...) CMC [Computer Mediated Communication] is problematic for establishing social/emotional relationships necessary in web-based distance education for reducing dropout“. Erst durch den Aufbau solcher sozialer und emotionaler Bindungen entstehen letztlich stabile soziale Gefüge, die in Lernkontexten als *Learning Communities* bezeichnet werden (vgl. Reimann & Zumbach, 2001). Ohne diesen Aufbau sozialer Bindungen von Mitgliedern an ihre Gruppen (i.S.v. *social grounding*; Clark & Brennan, 1991; Dillenbourg & Traum, 1996) scheitern entweder einzelne Beteiligte oder die Gruppen als Ganzes recht schnell. In der computervermittelten Kommunikation fehlen entsprechende Signale und Indikatoren für die Verhandlung sozialer Positionen oder sie sind zu wenig ausgeprägt. Dementsprechend werden bspw. Führungsrollen weniger deutlich, wodurch in netzbasierten Szenarien die Wahrung sozialer Normen gegenüber Lehrenden oder Tutoren als weniger verbindlich aufgefasst werden kann (Bresler, 1990). Eng einher geht dabei das durch die CvK bedingte Herausfiltern sozialer Hinweisreize und die damit verbundene Kanalreduktion (*cues filtered out*; vgl. Matheson, 1991). Wichtige Aspekte der non- und paraverbalen Kommunikation wie Intonation, Prosodie, olfaktorische Hinweisreize, Gestik, Mimik etc. gehen verloren. Neben allgemeinen Konsequenzen dieser Reduktion auf soziale Prozesse ergeben sich auch Implikationen für die Wissenskommunikation: So gehen wichtige Signale des Verstehens oder Nicht-Verstehens (z.B. nicken, fragend blicken) verloren. Gerade eher zurückhaltende Lernende können im ungünstigsten Fall dadurch den Anschluss verlieren.

Letztlich sind natürlich auch Probleme wie mangelnde Medienkompetenz auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden, unzureichende Fertigkeiten der Lernenden im Bereich des selbstgesteuerten Lernens, fehlende Hard- und Software oder schlecht gepflegte Online-Inhalte zu nennen. Auch diese Faktoren wirken sich widrig auf eine reine Online-Ausbildung aus (vgl. Zumbach & Reimann, 2002).

Die Bildung einer sozialen Gemeinschaft kann durch die Kombination von face-to-face-Phasen und Online-Lernphasen gefördert werden. Hier hilft also das Blended Learning, entsprechende Defizite im Vorfeld durch Präsenztreffen aus dem Weg zu räumen, um dann beispielsweise anschließend die orts- und zeitunabhängigen Vorteile des Internets zu nutzen. Auf diese Weise können soziale, inhaltliche und methodische Grundlagen geschaffen werden, die alle Lernenden auf einen vergleichbaren Stand stellt.

1.3 Mögliche Kombinationen des Online- und Offline-Lernens

Die in Abschnitt 1.1 und 1.2 geschilderten Vor- und Nachteile von face-to-face- und Online-Seminaren eröffnen ein breites Spektrum an möglichen Verknüpfungen zwischen beiden Varianten. Im Wesentlichen hängt die Kombination Online/Offline davon ab, welchen zeitlichen Umfang eine Aus- und Weiterbildungsmaßnahme hat und welche kurz- oder längerfristigen Ziele damit verbunden sind. So kann im Bereich der Hochschulausbildung eine face-to-face Vorlesung mit interaktiven Online-Übungen verbunden sein, die zur Nachbereitung des Inhaltes dienen sollen. Im gleichen Zuge kann die Vorlesung auch in digitaler Form vorliegen und anhand von face-to-face-Tutorien nachbereitet werden. In beiden Fällen erstreckt sich die Lernphase auf ein komplettes Semester, wobei ein wöchentlicher zyklischer Wechsel zwischen Online und Offline stattfindet.

In einem anderen Fall kann ein Training im Rahmen einer Personalentwicklungsmaßnahme ein Wochenende in Form eines Präsentreffens beinhalten, in welchem die Lernenden als *Kick-off* die notwendigen inhaltlichen und methodischen Voraussetzungen geschult bekommen, um dann anschließend für einen Zeitraum von ein paar Wochen individuell und kollaborative Online-Kurse zu bearbeiten. Nach dieser Online-Phase trifft man sich erneut face-to-face, um die Inhalte nachzubereiten. In diesem Beispiel kann das Lernangebot zeitlich stark eingeschränkt sein (z.B. vier Wochen); der Zyklus ist dabei lediglich durch einen Wechsel von Offline zu Online und zurück geprägt.

In einem letzten Beispiel kann es auch so sein, dass die Lernenden in einem face-to-face-Training, welches sich über einen Zeitraum von vier Wochen erstreckt (z.B. ein Einstiegsseminar für Berufsanfänger in einem Konzern) sukzessive ihre Kommunikation untereinander auch online weiterführen und diese auch nach dem Entrepreneur-Seminar in weiten Zügen selbstorganisiert fortführen und so eine Art *Learning Community* bilden. Hier ist das zeitliche Limit nahezu unbegrenzt und es findet lediglich ein Medienwechsel statt.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass unterschiedliche didaktische Überlegungen und Ziele auch unterschiedliche Kombinationen und Variationen eines Blended Learnings zulassen. In der folgenden Tabelle sind einige mögliche Varianten, deren Dauer sowie deren Ziele dargestellt.

Tabelle 1: Mögliche Varianten von Blended Learning-Angeboten.

Art der Lernumgebung	Kontext	Wechsel zwischen face-to-face (f) und online (o)	Dauer	Ziele

Vorlesung	Hochschule	f-o-f-o-f-o-f...	Semester	Online-Nachbereitung der f2f-Veranstaltung
Seminar	Hochschule	f-o-f-o-f-o-f...	Semester	Verlagerung von Kleingruppenarbeit in das Internet (orts- und zeitu-nabhängig)
Training	Wirtschaft	o-f	Eine bis mehrere Wochen	Gewährleistung eines homogenen inhaltlichen Vorwissens
Training	Wirtschaft	f-o-f	Eine bis mehrere Wochen	Gewährleistung eines homogenen inhaltlichen und technischen Vorwissens und Ergebnisses
Training	Wirtschaft	f-o	Unbegrenzt	Schaffung einer Learning Community über ein Training hinaus
Projekt- oder problembasierter Unterricht	Schule/Hochschule	f-o-f	Tage bis Wochen	Wechsel zwischen klassischem Unterricht mit Phasen des selbstgesteuerten Wissenserwerbs und der Online-Recherche

Die in der Tabelle dargestellten Variationen stellen selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit dar, da durchaus Binnenvariationen oder andere Kontexte möglich sind, innerhalb derer die skizzierten Online/Offline-Wechsel möglich sind.

2. Sozialpsychologische Aspekte des Lernens in face-to-face und online Gruppen

2.1 Gruppenklima und Online-Lernen

Lernen in Blended Learning Kursen findet im Wechsel zwischen selbstgesteuerten und kollaborativen Lernphasen statt. Doch auch Phasen des individuellen Lernens sind geprägt durch soziale Phänomene. Man hört nicht auf, sich sozial zu verhalten, zu denken und zu fühlen, sobald man auf sich alleine gestellt ist. Aus sozialpsychologischer Perspektive kommen einige Prinzipien in Betracht, die sich auf soziale Identität, Attributionsmuster (Zuschreibung von Ursachen) und Einstellungen beziehen und für die Gestaltung von Blended Learning herangezogen werden können.

2.1.1 Soziale Identität – Das Wir-Gefühl

„Einer für alle, alle für einen!“ Alexandre Dumas’ Romanfiguren, die drei Musketiere, unterschieden bekanntlich kaum zwischen ihrer individuellen Existenz und der des Bundes – zumindest wenn es darauf ankam die Gruppe zu verteidigen.

Nach der Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978) und neuerer Ansätze der Selbstkategorisierungstheorie (Turner, Oakes, Haslam & McGarty, 1994) ist unser individuelles Denken und Verhalten geprägt durch Gruppenzugehörigkeit. Je nach dem Ausmaß, wie stark die Gruppenidentität im Vordergrund steht, wird das Verhalten des Einzelnen gruppenkonformer. Für die Kategorisierung des Selbst mit einer Gruppe sind also die Verbundenheit mit dieser und die Notwendigkeit zur Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen entscheidend. Für Lerngruppen gilt dies ähnlich wie für andere. Und da man nicht nur Mitglied einer einzelnen Gruppe ist, sondern vielen sich teilweise überschneidenden und auch konkurrierenden Gruppen angehört, gilt es, die Identität für die jeweiligen Ziele der Gruppe zu fördern und irrelevante Identitäten in den Hintergrund zu drängen. Gelingt es nicht, eine Identität aufzubauen, wird sich das Verhalten der einzelnen Mitglieder (Lernenden) kaum an den Gesamtzielen (Lernzielen) der Gruppe orientieren.

Die Förderung einer eigenen Gruppenidentität gelingt natürlich in einer Klassenraumsituation einfacher, als in einer anonymen Online-Sitzung. Als kritisch für den Erfolg von Trainings gelten die Zusammenstellung der Teilnehmer: Sind die Teilnehmer homogen, ist das Arbeiten in der Gruppe in der Regel einfacher und die Ergebnisse werden besser. Die Homogenität wird meist in Bezug auf einen vergleichbaren Vorwissensstand (Expertise) betrachtet. Dieser Faktor trifft natürlich mindestens genauso auf Onlinetrainings zu. Umso mehr muss hier auf soziale Zugehörigkeit geachtet werden.

In Präsenztrainings wird verhältnismäßig viel Zeit in eine Kennenlernphase investiert, zum Beispiel mit Aufwärmspielen und Vorstellungsrunden. Kleingruppenarbeit hilft, einzelne Mitglieder näher kennen zu lernen und Gemeinsamkeiten festzustellen, die wiederum dem Aufbau eines günstigen Teamklimas dienen und auch helfen, gemeinsame Ziele zu definieren und sich auf diese fest zu legen. Dieses auch im Arbeitskontext bekannte Phänomen des *Commitment* bezeichnet die Verbundenheit mit Zielen, die in einer Beziehung mit anderen – durchaus auch in einer Arbeitsbeziehung – von Bedeutung sind. Ein hoher Grad von *Commitment* führt zu höherer Befriedigung, geringerer Attraktivität von Alternativen, einem höheren persönlichen Einsatz und Unterstützung (vgl. Rusbult & Buunk, 1993). Niedriges *Commitment* ist eine wahrscheinliche Ursache für die vorher beschriebenen Drop-out Phänomene. Welche Maßnahmen gibt es nun zur Steigerung der sozialen Identität und des *Commitments*

in virtuellen Lerngruppen? Zum einen ist dies natürlich die naheliegende Koppelung einer virtuellen Lernphase mit einer Präsenzphase, in der gerade wichtige identitätsbildende Aktivitäten ermöglicht werden. Dies kann auch durch Schaffung von nicht aufgabenzentrierten sozialen Gelegenheiten gefördert werden (*socialising*), beispielsweise in genügend langen Pausen, in erlebnisorientierten Spielen oder Sportaktivitäten, in Abendveranstaltungen oder einfach bei einem „gemütlichen Beisammensein“.

Aber auch die Onlinegruppen lassen sich in ihrer Identität stärken, beispielsweise durch das Personalisieren mit Hilfe von Fotos und kurzen Homepages mit individuellen Beschreibungen der Personen. Spiele lassen sich auch Online durchführen, auch wenn dies für viele ungewohnt erscheint und unter Umständen einige eher davor abschreckt, sich mit den anderen Gruppenmitgliedern auseinander zu setzen. Synchrone Tools, wie Chat oder Audio- und Videokonferenz helfen, die anderen besser einschätzen zu können. Nützlich ist auch die Einteilung in Kleingruppen, in denen die Mitglieder eine bessere Möglichkeit haben, Gemeinsamkeiten kennen zu lernen. Generell muss auch darauf geachtet werden, für das Lernen irrelevante oder gar hinderliche Gruppenzugehörigkeiten nach Möglichkeit in den Hintergrund zu drängen. Beispielsweise sollte Zugehörigkeit zu Geschlecht, Rasse, Nationalität oder auch Alter, politischer Parteien oder Religion im Lernkontext keine besondere Rolle spielen. Ein Vorteil virtueller Lerngruppen gegenüber face-to-face-Gruppen ist gerade die Möglichkeit, dass sich Mitglieder einbringen können, die ansonsten damit Probleme haben. Beispiele hierfür können Behinderungen sein oder andere offensichtliche Merkmale, die dazu führen können, von anderen nicht vorurteilsfrei behandelt zu werden.

Sogar bei rein selbstgesteuerten computerbasierten Trainings ohne reale zwischenmenschliche Interaktion kann die Identitätsbildung in Form einer rollenspielbasierten Interaktionen eines Lernenden in einem Szenario mit virtuellen anderen Personen und Gruppen lernförderlich wirken. Der Ansatz des Goal-Based Scenario (Schank, 2002; Zumbach, 2002) macht sich unter anderem dieses Prinzip zu Nutze, um authentische Problemsituationen für eine interaktive Fallbearbeitung motivationsförderlich zu gestalten. Der Lernende muss beispielsweise für einen virtuellen Kunden eine Beratung erfolgreich durchführen und dabei mit verschiedenen fiktiven Personen interagieren, die zum Teil der eigenen Gruppe angehören (Experten/Coaches, Mitarbeiter, Vorgesetzte), als auch anderen Gruppen (Kunden, Konkurrenten). Formen des Problembasierten Lernens setzen den Lernenden gemeinsame bedeutungsvolle Ziele, der Erreichung wiederum zur Identitätsbildung beitragen können. Die Produkte der Kleingruppenarbeit sollten deshalb gut sichtbar und als gemeinsames Produkt der Gruppe erkennbar sein. In face-to-face Kursen macht man dies gewöhnlich über eine Gruppenpräsentation

tion im Plenum, beispielsweise durch Gestaltung von Wandzeitungen, Pinwänden, und anderen Präsentationen. Für Online Gruppen bietet es sich an, die Arbeitsergebnisse im Internet zu veröffentlichen. Aber auch Mischformen sind denkbar, wie Dokumentationen von Workshops, die dann Online zur Verfügung gestellt und gegebenenfalls ergänzt werden.

2.1.2 Attributionsmuster und Einstellungen

Ärzte genießen im Allgemeinen einen Vorschuss an Vertrauen und zugeschriebener Expertise, die Patienten dazu bringt, auch unangenehme und teure Untersuchungen und Behandlungen „über sich ergehen zu lassen“. Vergleichbar ist auch der Status von Professoren, denen schon alleine aufgrund ihres Titels mehr Aufmerksamkeit und Glaubwürdigkeit entgegen gebracht wird, als Nichtakademikern - zumindest auf ihrem Spezialgebiet. Selbst die Einstellung gegenüber computerbasierten Lernprogrammen hat in Evaluationsstudien der Universität Mannheim ergeben, dass ein als „Prototyp“ gekennzeichnete Kurs alleine aufgrund des Labels weniger erfolgreich bearbeitet wurde, wie ein identischer Kurs, der als ausgereiftes, professionelles Programm angekündigt wurde (Horz, Wessels, Fries & Hofer, in Druck).

Die Einstellungen und Erwartungen gegenüber einem Kurs, dem Lehrer/Tutor oder der Institution beeinflussen wesentlich die Leistungsbereitschaft der Lernenden und damit auch den zu erwartenden Lernerfolg. Folglich ist ein wichtiger Aspekt für die erfolgreiche Durchführung von Blended Learning Kursen ein intelligentes *Marketing*. Marketing beinhaltet auch aktiv Werbung für eine Bildungsmaßnahme durchzuführen und diese am Markt zu platzieren. Dies sollte nicht nur für Angebote der Fall sein, die frei auf dem Markt verfügbar sind und sich gegen harte Konkurrenz durchsetzen müssen, sondern auch für interne Programme, bei denen die Lernenden „keine Wahl“ haben. Marketing und Werbung zielt darauf ab, dem Produkt ein *Branding* zu verpassen, also aus dem Produkt eine Marke zu machen und sie so von anderen „No Name“ Produkten abzuheben. Im Hochschulbereich gibt es international erfolgreiche Marken, z.B. Harvard, Stanford, Yale, Oxford, Cambridge. Neben der offenkundig guten bis exzellenten Qualität der Einrichtungen ist es auch ein gutes Marketing, was diese Universitäten über Jahrzehnte zu den erfolgreichsten der Welt machte. Studierende an diesen Hochschulen werden aufgrund der hohen Nachfrage selektiert, selektieren sich aber auch selbst. So dürfte ein Großteil der Studienanwärter von einer Bewerbung bei diesen Eliteuniversitäten letztlich absehen, weil sie sich selbst nicht zutrauen, dem Anspruch zu genügen.

Diese Selbstattribution, die im Extrem zu einem minderwertigen Selbstbild und depressiven Störungsmustern führen kann (erlernte Hilflosigkeit) ist schon bei der Bearbeitung kleinerer Aufgaben relevant. Die meisten Menschen mit gesundem Selbstbewusstsein bevorzugen Aufgaben mittleren Schwierigkeitsgrads. Erfolge werden intern attribuiert (eigene Leistung),

Misserfolge werden extern attribuiert (Ursachen, die man nicht beeinflussen kann). Menschen mit hoher Misserfolgserwartung wählen jedoch häufig Aufgaben, die entweder zu schwer oder zu einfach sind (vgl. Mietzel, 1998). Die Attributionsmuster bei Misserfolg sind dann entweder: „Das kann ja jeder!“ oder „Das war einfach zu schwer!“ In beiden Fällen sind Aufgabenwahl und die resultierenden Erklärungsversuche nicht produktiv.

Bei der Gestaltung von face-to-face als auch von Onlinekursen sollte berücksichtigt werden, dass viele (potentielle) Lernende relativ stabile Einstellungen gegenüber dem Kurs und Attributionsmuster gegenüber sich selbst mitbringen. Diesem Umstand sollte soweit Rechnung getragen werden, dass potentielle „Kunden“ nicht abgeschreckt werden und dass bestehende „Kunden“ nicht wieder abspringen.

Der Kurs sollte sich also realistisch und positiv nach Außen darstellen. Teilnehmer sollten entsprechend ihrem Leistungsstand ausgewählt (zugeteilt) werden. Die zu bewältigenden Aufgaben sollten einen für die Zielgruppe angemessenen Schwierigkeitsgrad haben und bei Problemen bieten die Lehrenden den Lernenden Unterstützung.

Obwohl dies sehr allgemein gültige Prinzipien sind, werden sie jedoch häufig nicht genügend beachtet.

2.2 Moderation und Tutoring in teilvirtuellen Lernszenarien

Sehr häufig – gerade bei Lernenden mit keinem oder geringen inhaltlichen Vorwissen sowie zur Unterstützung des Lernens in Gruppen – werden Lernende durch Moderatoren oder Tutoren betreut. Um eine erfolgreiche Wissenskommunikation bei Blended Learning-Angeboten zu gewährleisten, muss ein Tutor verschiedene Voraussetzungen und Funktionen erfüllen. Die Grundanforderungen sind dabei für Online- und Offline-Szenarien identisch (vgl. Salmon, 2000):

- Der Tutor sollte eher begleitend und anregend agieren und die Verantwortung für den Wissenserwerb bei den Lernenden lassen. *Tutoring* ist also nicht dem (direktiven) Dozieren gleichzusetzen, sondern primär beratend. Grundlegende didaktische Kompetenzen sind die Voraussetzung für diese Art der Lernerbetreuung.
- Für eine beratende Tätigkeit im Bereich der Aus- und Weiterbildung sind Kenntnisse über Grundlagen und Methoden des selbstgesteuerten Lernens notwendig.
- Die Hauptaufgabe des Tutors ist die Förderung kooperativen und kollaborativen Verhaltens. Dies erfordert die Kompetenz, soziale Prozesse in einer Gruppe wahrzunehmen, zu verstehen und entsprechend zu reagieren. Auch Wissen um die didaktische Inszenierung kollaborativen Lernens fällt in diesen Bereich.

- Nicht nur die Fähigkeit, sich in die soziale Lage der Lernenden hineinzusetzen ist wichtig, sondern auch ein Hineinversetzen in die intellektuelle Situation einer Lerngruppe. Der Tutor muss verstehen, welche kognitiven Prozesse ablaufen und diese ggf. in Bezug zu sozialen Prozessen setzen.
- Neben dem Erkennen problematischer Situationen, ist auch das Handeln und vor allen Dingen die Art des Handelns ist von Bedeutung. Eine Tutorin oder ein Tutor muss über ein ausreichendes Repertoire an Kommunikations- und Moderationskompetenzen verfügen.

Die Kombination aus sozialem und intellektuellem Verstehen sowie ein Erfahrungsschatz als Tutor sind die wichtigsten Prädiktoren für erfolgreiche Lerngruppen.

Der Sprung aus dem traditionellen Schulungsraum in das digitale Medium stellt darüber hinaus weitere Anforderungen an kompetente *eTutoren* (vgl. Salmon, 2000; Rautenstrauch, 2001). *eTutoren* müssen auf technischer wie auf moderierender Seite verschiedene Funktionen abdecken. Hierzu gehört 1.) die Gewährleistung des Zugangs und der Motivation der Lernenden, an einem Online-Kurs teilzunehmen. Darauf aufbauend beginnt 2.) die Bildung einer gemeinsamen Online-Gruppenidentität, also die „Online-Sozialisierung“. 3.) Die Koordination des Austauschs zwischen den Lernenden und wiederum darauf aufbauende 4.) die gemeinsame Wissenskonstruktion („*on-topic*“-Diskurs). Um diese Ebenen adäquat zu etablieren, sollten *eTutoren* folgende Anforderungen erfüllen:

- Eine der wichtigsten Voraussetzung für das *eTutoring* ist die Medienkompetenz. Hierzu gehört das Wissen um mögliche technische Probleme, mit denen Lernende konfrontiert werden können, und deren Lösung. Aber auch das Wissen um die Nutzung von Online-Medien zu Zwecken der Aus- und Weiterbildung gehört hierzu.
- Eng damit verbunden ist das Verstehen der intra- und interpersonellen Prozesse bei der computervermittelten Kommunikation. Im Gegensatz zu *face-to-face*-Situationen, bei denen para- und nonverbale Signale der Lernenden als Information dienen können, muss sich ein *eTutor* auf die Worte „hinter den Zeilen“ konzentrieren.
- Neben genereller Kommunikationskompetenz ist auch eine Online-Kommunikationskompetenz unabdingbar. Dies umfasst zum einen das Wissen über sprachliche Eigenheiten aber auch Fertigkeiten im Bereich der Gesprächsführung und -organisation. Der *eTutor* muss für ein Beitragen aller Lernenden sorgen und dabei gleichzeitig dafür Sorge tragen, dass die Kommunikation nicht „*off-topic*“ verläuft. Darüber hinaus ist eine der schwierigsten Aufgaben, die Teilnehmenden eines Kurses zu motivieren. Neben dem fachlichen Diskurs muss der *eTutor* für eine angenehme

Gesprächatmosphäre sorgen, in der jeder Lernende seinen eigenen gleichberechtigten Raum einnimmt.

Beim Blended Learning ist es wichtig, dass ein Tutor „am Ball bleibt“ und dafür sorgt, dass alle Lernenden gleichermaßen am Lerngeschehen beteiligt sind. Insbesondere der Medienwechsel stellt dabei große Anforderungen an das Handlungspotential, welches eine umfangreiche soziale wie auch Medienkompetenz erforderlich macht.

3. Blended Learning in der Anwendung

In den folgenden Abschnitten werden einige Beispiele aus Aus- und Weiterbildung beschrieben, die Umsetzungen verschiedener Blended Learning Angebote darstellen. Den Anfang macht dabei die betriebliche Aus- und Weiterbildung, aus deren Umfeld auch die Namensgebung „Blended Learning“ kommt (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003).

3.1 Blended Learning in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung

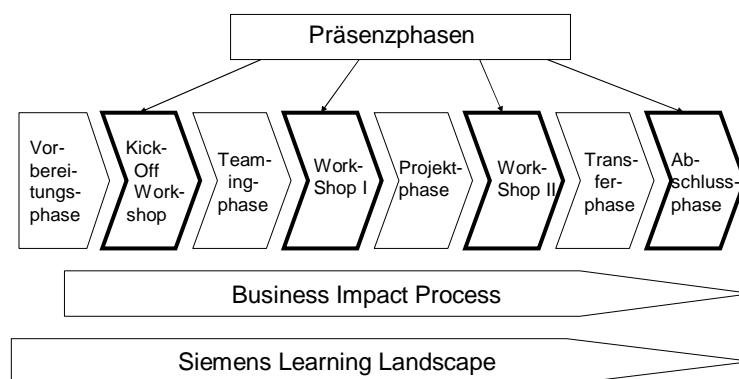
Da sich bereits vorhandene t rainerbasierte Weiterbildungsangebote nicht ohne weiteres virtualisieren lassen, besteht in den meisten Unternehmen zwangsläufig eine Mischform von traditionellen Seminaren mit Onlineseminaren. Dies könnte man auch schon als Blended Learning bezeichnen, wobei der Begriff durch solch einfache Definitionen schnell an Attraktivität verlieren würde. Bei Blended Learning stehen vielmehr Ziele im Vordergrund, das vorhandene Angebot mit Onlinekomponenten zu erweitern und manche Angebote auch sukzessive zu ersetzen. Dabei spielt das indikatorische Vorgehen eine entscheidende Rolle: Welche Methoden sind – unter unternehmensspezifischen Gesichtspunkten – wofür am besten geeignet.

Um den Anspruch zu unterstreichen, nicht nur einen zufälligen Methoden-Mix anzubieten, sondern ein qualitativ und quantitativ neues Angebot der Mitarbeiterqualifikation bereit zu stellen, gründen viele Unternehmen Corporate Universities. Wie oben beschrieben kann dies primär aus Marketingerwägungen für ein besseres Branding erfolgen oder es besteht tatsächlich eine strategische Neuausrichtung und Integration in das Unternehmen. Diese Corporate Universities haben unterschiedliche Aufgaben und Zielgruppen (vgl. Krämer, 2001). Die DaimlerChrysler University richtet sich speziell an die obere Führungsebene des Konzerns und kooperiert bei dem Executive Training mit führenden Business Schools, wie der Harvard Business School. Harvard betreibt viele seiner Management Leadership Programme fallbasiert anhand von Fallstudien erfolgreicher – oder noch lehrreicher – misslungener Geschäftsstrategien. Diese Fallstudien werden in Präsenzseminaren gemeinsam aufbereitet und diskutiert. Präsenzveranstaltungen haben für die Manager auch eine soziale Funktion, die neben

dem Hotelaufenthalt (für diese Zielgruppe kaum ein Anreiz) vor allem die Bildung von Netzwerken betrifft, also die Möglichkeit, Beziehungen zu Entscheidern innerhalb des Unternehmens aufzubauen und auch über Unternehmensgrenzen hinweg. Auch wenn die Präsenz dafür notwendig ist, ist es für global agierende Konzerne unvermeidlich, elektronische Medien zu nutzen, um weltweite Netzwerke zu pflegen. Die Kursinhalte sind für die Mitarbeiter als Teil des Intranets oder Extranets (auch von außen zugänglich) rund um die Uhr verfügbar. Insbesondere für Mitarbeiter, die häufig unterwegs sind, bestünde ansonsten kaum Gelegenheit, an die Lernressourcen zu gelangen.

Das „Management Learning Program“ von Siemens (Bader-Kowalski & Jakubetzki, 2002) ist ein Beispiel für eine länderübergreifende Personalentwicklung. Diese Maßnahme soll das Management für die Anforderungen der Globalisierung qualifizieren. Seit 1997 nahmen 4000 Mitarbeiter an diesen Schulungen teil. Das Konzept besteht aus drei Komponenten: Workshop Learning, Project Learning und Distance Learning.

Beispiel: Siemens Management Learning Program



Quelle: Bader-Kowalski et al., 2002

Abbildung 1: Das Siemens Management Learning Programm.

Die Wissensvermittlung im Rahmen des „Workshop Learning“ erfolgt face-to-face, durch Experten, Coaches und betreuende Moderatoren. Unter anderem werden in dieser Phase die Lerngruppen gebildet und das Lernziel festgelegt, wobei die Teilnehmer aktiv mitgestalten dürfen. Hierbei werden die Netzwerke, die Sozialkompetenz und die Teambildungsfähigkeit gefördert.

Der nächste Schritt und somit die zweite Komponente ist das „Project Learning“. Die Teilnehmer bearbeiten ein reales Geschäftsprojekt in Kleingruppen. Die Projektideen bringen die ENTER

Teilnehmer selbst mit. Durch die Realitätsnähe ist ein späterer Wissenstransfer in real life Situation am wahrscheinlichsten.

Die dritte und letzte Komponente ist das „Distance Learning“. Hier sollen sich die Teilnehmer eigenverantwortlich Wissen aneignen, z.B. durch Erfahrungsaustausch. Diese Komponente bzw. die Lernform wird durch verschiedene Module, wie CBTs, innerhalb der virtuellen Lernlandschaft unterstützt. Auch in dieser Phase haben die Teilnehmer erneut die Möglichkeit fallbasiert zu Lernen, d.h. ihnen stehen Fallstudien zur Verfügung, die sie in virtuellen Kleingruppen bearbeiten können.

3.2 Blended Learning in der Hochschule

Beispielhaft für den Einsatz von Blended Learning in der Hochschule sollen hier einige Erfahrungen aus der Virtuellen Hochschule Baden-Württemberg berichtet werden. In dem Projekt VIROR (*Virtuelle Hochschule OberRhein*) schlossen sich die oberrheinischen Universitäten Freiburg, Karlsruhe, Mannheim und Heidelberg zusammen, um virtuelle Lehr- und Lernformen zu explorieren und zu entwickeln. Zu Beginn des Projekts bestanden noch Überlegungen auf eine Virtualisierung der Hochschullehre hin zu arbeiten, also auf ein fernes Szenario des Ersatzes von Präsenzveranstaltungen. Die Angebote bestanden so z.B. aus teilweise oder komplett in eLearning-Angeboten umgesetzten Curricula-Inhalten zum selbstgesteuerten Lernen oder aus der Übertragung und Aufzeichnung von Lehrveranstaltungen (Tele-Vorlesungen). In der zweiten Projektphase lag der Schwerpunkt mehr auf der Teilvirtualisierung, weil sich auch hier die Erkenntnis durchgesetzt hatte, dass ein einseitig technikbasierter Unterricht in den seltensten Fällen die Bedürfnisse der Studierenden und Dozierenden abdeckt.

Ziele des Projekts:

- Gemeinsame Nutzung verteilter Ressourcen zur Bereicherung des Lehr- und Studienangebots einzelner Hochschulen
- Verminderung der Zeit- und Ortabhängigkeit des Studiums
- Individualisierung des Lerntempos
- Förderung selbstgesteuerten Lernens
- Bessere Erschließung komplexer Inhalte durch multimediale Elemente

Die Konzeption und Evaluation vieler Lernangebote innerhalb des Projekts orientierte sich an der Theorie des Learning Cycle (Mayes, Coventry, Thompson & Mason, 1994; vgl. Horz et al. in Druck). Dieser beschreibt grundlegende Prinzipien für erfolgreiche Online-Didaktik:

1. Konzeptualisierung: Sich mit den Konzepten anderer Leute auseinandersetzen.

2. Konstruktion: Bilden und Verbinden von Konzepten in bedeutungsvollen Aufgaben und Kontexten.
3. Dialog: Testen und Weiterentwickeln von Konzepten im Gespräch mit Tutoren und Lernenden.

Als Beispiel für die Umsetzung eines Blended Learning Seminars soll hier eine eigene Lehrveranstaltung im Fachbereich der Autoren dienen, in der Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Heidelberg mit Veranstaltungen in Freiburg und Landau verbunden wurden.



VIROR: Kommunikation über Online-Plattform

Abbildung 2: VIROR-Seminar zur Pädagogischen Psychologie.

Die Konzeption der Veranstaltung sieht vor, dass Studierende Möglichkeiten erhalten sollen, theoretische Kenntnisse in kleineren Projekten praktisch umzusetzen und so ihr Wissen realitätsnah erwerben, anwenden und reflektieren können. Die Aufgabenstellung erfolgt jeweils in Form eines Auftrages zum Teil fiktiver Auftraggeber (realisiert über medial angereicherte Szenarien, vgl. oben: Goal-Based Szenario) oder durch reale Auftraggeber, wie beispielsweise der Science Academy Baden Württemberg. Die Science Academy ist eine vierzehntägige Sommerschule für interessierte und besonders motivierte Schüler der Mittelstufe. Aufgabe für die Seminarteilnehmer an der Universität war es, ein Konzept zu entwickeln, wie den Schülern Lernstrategien vermittelt werden können und wie die Umsetzung von Gelerntem in Präsentationen und Dokumentationen gelingen kann. Darüber hinaus sollte in der letzten Projektphase ein von den Schülern real anwendbares Lernprogramm entstehen (als Kurs vergleichbar mit diesem Modul über Blended Learning in ENTER).

In den Semestern zuvor kooperierten zusätzlich zu den regelmäßig in face-to-face-Sitzungen stattfindenden Seminaren, Teilnehmer aus entfernten Universitäten (Landau und Freiburg). Je nach Aufgabenstellung und Art der Integration in die Gruppenarbeit des Seminars musste eine gemeinsame Online Plattform (auf IBM/Lotus Notes Basis) mehr oder minder intensiv genutzt werden. Die Zufriedenheit mit der Online-Kooperation hing wesentlich von folgenden Komponenten ab:

- Technische Zuverlässigkeit der Online Plattform
- Notwendigkeit/“Zwang“ der Aufgabenstellung zur Zusammenarbeit
- Zuverlässigkeit der Kooperationspartner bezüglich Termineinhaltung und Einhaltung vereinbarter Kriterien für die Arbeitsschritte, bzw. –Ergebnisse

Insbesondere das Fehlen eines persönlichen Kennenlernens der Seminarteilnehmer an den verschiedenen Orten erschwerte eine Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit und wirkte sich negativ auf die Motivation aus. Vorteilhaft wurden jedoch die realitätsnahen Aufgabenstellungen betrachtet, die jedoch eine intensivere Nutzung der Online Plattform für die Teilnehmer vor Ort nicht immer notwendig machten.

Aus Sicht der Dozierenden bietet die teilvirtuelle Unterstützung eine deutliche Verbesserung der Seminare, auch deshalb, weil auf der Plattform die Projektarbeit transparent nachvollziehbar ist. Der Betreuungsaufwand für die Seminare steigt eher im Vergleich zu reinen Präsenzveranstaltungen, jedoch können auch Teile vorangegangener Seminare und Aufgabenstellungen leichter wieder verwendet werden.

4. Evaluation von Blended Learning Angeboten

Blended Learning ist – zumindest unter dieser Bezeichnung – erst wenige Jahre im Einsatz, was eine generalisierbare Aussage über die Effektivität und Effizienz gegenüber genuinen Online- oder Offline-Lernumgebungen, basierend auf quantitativer sozialwissenschaftlicher Forschung zum gegenwärtigen Zeitpunkt unmöglich macht. Dies ist nicht zuletzt auf eine mangelnde Vergleichbarkeit eingesetzter Methoden und didaktischer Maßnahmen zurückzuführen, die einen methodisch sauberen Zugang nur sehr schwer ermöglichen. Die im Folgenden geschilderten Evaluationen sind daher in erster Linie formativ (begleitend, dient einer kontinuierlichen Verbesserung) denn tatsächlich summativ (abschließend, dient einer Effektmessung) orientiert.

Eine solcher Evaluationen des Blended Learning-Angebotes zum Projekt „ENTER: Lehren und Lernen mit neuen Bildungsmedien in der Weiterbildung“, bei dem sich Präsenz- und Online-Phasen (letztere in Form inhaltlich abgeschlossener Module) abwechseln ergab, dass ge-

rade in den Online-Phasen die soziale Präsenz der Mitlernenden vermisst wurde (vgl. Kraft, 2003). Auch der Aufwand des gesamten Kurses und insbesondere die Online-Phasen wurden gegenüber traditionellen Seminaren als deutlich höher eingestuft, wobei hier ein umfangreiches Online-Angebot an tutoriell betreuten synchronen wie asynchronen Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung stand. Gerade diese tutorielle Betreuung wurde als motivierend, konstruktiv und kompetent bewertet, wobei inhaltliche als auch technische und organisatorische Betreuung gleichermaßen als wichtig empfunden wurden. Die Präsenzphasen wurden ebenfalls als sehr wichtig eingestuft: Hier wurde die hohe soziale Relevanz der Offline-Treffen betont, die zur Kompensation von Defiziten der Online-Lernumgebung und zur Motivationsförderung führte und die Kontakte zwischen den Lernenden festigte (Kraft, 2003). Eine ebenfalls formative Evaluation eines teilvirtuellen Seminars aus dem Hochschulunterricht geben Baum und Albrecht (2003) wieder. Die Autoren zeigen anhand eines hochschulübergreifenden Seminars zum Thema „Kommunizieren und Präsentieren im Internet“, dass gerade die technischen Anforderungen der Online-Phasen und insbesondere die computervermittelte Kommunikation als belastend empfunden wurden. Den Präsenzphasen wurde bei der Konzeption des Seminars wohl sehr wenig Aufmerksamkeit hinsichtlich der Bildung sozialer Beziehungen gewidmet. So kommen Baum und Albrecht (2003, S. 129) u.a. zu folgendem Fazit „Wir folgern aus diesen Rückmeldungen, dass in Zukunft dem Herstellen persönlicher Beziehungen noch größere Bedeutung zugemessen werden sollte. So müsste z.B. über das obligatorische Kennlernetreffen hinaus, immer wieder Zeit für ein persönliches Gespräch oder ein zwangloses Treffen zur Verfügung gestellt werden“.

Ein weiteres Beispiel für ein hybrides Lernangebot schildert Reinmann-Rothmeier (2003). Die Autorin beschreibt ein eigenes Blended Learning Seminar, bei dem Präsenzvorlesungen, Face-to-Face-Kooperation, Lernmaterial auf CD-Rom sowie Online-Diskussionsforen miteinander kombiniert wurden. Zentraler Aspekt der Evaluation des Kurses im Fach Medienpädagogik war dabei die Einstellung der Lernenden gegenüber dem durchgeführten Kurs. Die Teilnehmer zeigen sich im Vorfeld des Kurses als recht unerfahren, was die Partizipation an Online-Lernangeboten betrifft: So hatten etwa 60 % keine, und etwa 30 % eine einmalige Erfahrung mit Online-Kursen. Aus diesem Grund war die Einstellung gegenüber dem hier evaluierten Kurs im Vorfeld auch recht zurückhaltend, wie die Präferenz zugunsten einer traditionellen ausschließlichen Präsenzveranstaltung mit einer Quote von etwa 20 % der Studierenden zeigte. Diese reduzierte sich auf 1,8 % nach dem Seminar. Auch die generelle Einstellung gegenüber virtuellen Lernangeboten wurde durch den Blended-Learning Kurs deutlich verändert: So waren zu Beginn etwa jeweils 20 % der Lernenden der Meinung, es gäbe zu wenig

virtuelle Lernangebote an den Universitäten, man müsse das Internet ausbauen, um Lernstoff verfügbar zu machen und man sollte das Internet zum aktiven und kooperativen Lernen nutzen. Nach der Veranstaltung vertraten jeweils um die 80 % aller Teilnehmerinnen diese Meinung. Deutlich favorisierte Elemente der Veranstaltung waren hier weniger die Präsenzphasen, da diese in Form einer Vorlesung wenig Spielraum für ein aktives Engagement der Lernenden zuließ. Vielmehr wurden die Möglichkeiten der Gruppenarbeiten, der Verfügbarkeit von Aufgabenlösungen über das Internet, der Austausch über ein Online-Diskussionforum und die Verfügbarkeit aller seminarrelevanter Informationen auf CD-Rom in ihrer Gesamtheit durchweg als lernerunterstützend bewertet.

Zusammenfassend zeigen die geschilderten Evaluationen, dass unterschiedliche Ausgangssituationen (offline oder online) durch einen Wechsel hin zu Blended Learning-Konzepten eine Verbesserung der Lehr-Lernsituation mit sich bringen können. Sowohl die Bereicherung eines Online-Seminars durch Präsenzveranstaltungen oder die Erweiterung einer Präsenzveranstaltung durch eLearning-Bestandteile kann eine Maßnahme sein, die zu einer Optimierung einer Lernumgebung führen kann.

5. Diskussion: Online, Offline oder beides?

In diesem Modul haben wir verschiedene Möglichkeiten dargestellt, Offline- und Online-Lernen miteinander zu verbinden. Die Vielfalt an möglichen Kombinationen ist dabei sehr groß. Eine gezielte Medienwahl und –kombination sollte dabei durch ein rationales Abwägen verschiedenster Vor- und Nachteile einzelner Online- und Offline-Methoden erfolgen. Diese Abwägungen sind in erster Linie hinsichtlich der Ziele eines Lernangebotes zu entwickeln. Dabei gilt es neben den reinen Lernzielen auch die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Diese Rahmenbedingungen beinhalten die Vorstellungen und Wünsche der Lernenden, der organisatorische Rahmen, die technischen Voraussetzungen und Möglichkeiten, die kognitiven, emotionalen und motivationalen Merkmale der Lernenden, das didaktische Prinzip, der Inhalt etc. Also allesamt Faktoren, die bei der instruktionellen Planung von Lernumgebungen berücksichtigt werden müssen und sich einer steten formativen Evaluation unterziehen sollten bilden die Grundlage für eine Medienwahl. Ob nun Online, Offline oder Blended Learning ist in erster Linie von diesen Erwägungen abhängig und bestimmt letztlich den Erfolg oder Misserfolg eines Kursangebotes.

6. Fragen & Antworten zur Selbstprüfung

1. Erläutern Sie den Begriff „Blended Learning“

In Anlehnung an Begriffe wie *Blended Whisky*, also der Mischung ursprünglich reiner Whisky-Sorten mit dem Ziel der geschmacklichen Verbesserung, ist hier eine Mischform zwischen Präsenzlehre und eLearning-Angeboten adressiert. Auch beim Lernen erfolgt die Mischung dabei aus Gründen der Optimierung von Lernangeboten. Es geht dabei um die Verbesserung von eLearning-Kursen oder die Erweiterung der klassischen Präsenzlehre über den Seminarraum hinaus.

2. Welche Vorteile des Online-Lernens gegenüber der face-to-face Ausbildung fallen Ihnen ein?

Orts- und Zeitunabhängigkeit- Leichtere Aktualisierbarkeit von Inhalten – ein hohe Lerner selbstkontrolle - Gesteigerte Interaktionen - unbegrenzte Teilnehmerzahlen

3. Was spricht für den Austausch mit anderen Mitlernenden?

Der Austausch mit anderen fördert tiefere kognitive Prozesse, die im Austausch mit anderen stattfinden wie beispielsweise Explikationen, Elaborationen, das Bilden von Inferenzen, dem Transfer des Gelernten auf andere Bereiche. Darüber hinaus werden feste soziale Gebilde geschaffen, bei denen sich Lernende auch untereinander Hilfestellung geben können.

4. Wie hoch wird die drop-out Rate bei eLearning-Angeboten geschätzt?

(Anm.: Hier bietet sich ein Slider als Fragentyp an, bei dem 30-50% richtig ist)

5. Wieviel höher ist drop-out Rate bei eLearning-Angeboten gegenüber Offline-Kursen?

(Anm.: Hier bietet sich eine Multiple-Choice Frage an: 1. genauso, 2. doppelt, 3. dreifach, 4. vierfach)

6. Nennen Sie verschiedene Faktoren, die sich bei der CvK auf das Bilden einer stabilen sozialen Gemeinschaft auswirken:

Soziale und emotionale Bindungen; Social Grounding, Cues filtered out

7. Nennen Sie einige mögliche Kombinationen aus Online- und Offline-Bestandteilen und deren Ziele.

(Antwort: Tabelle 1 im Text).

8. Was besagt die Theorie der sozialen Identität?

Nach der Theorie der sozialen Identität und neuerer Ansätze der Selbstkategorisierungstheorie ist unser individuelles Denken und Verhalten geprägt durch Gruppenzugehörigkeit. Je nach dem Ausmaß, wie stark die Gruppenidentität im Vordergrund steht, wird das Verhalten des Einzelnen gruppenkonformer. Für die Kategorisierung des Selbst mit einer Gruppe sind also die Verbundenheit mit dieser und die Notwendigkeit zur Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen entscheidend. Für Lerngruppen gilt dies ähnlich wie für andere. Und da man nicht nur Mitglied einer einzelnen Gruppe ist, sondern vielen sich teilweise überschneidenden und auch konkurrierenden Gruppen angehört, gilt es, die Identität für die jeweiligen Ziele der Gruppe zu fördern und irrelevante Identitäten in den Hintergrund zu drängen. Gelingt es nicht, eine Identität aufzubauen, wird sich das Verhalten der einzelnen Mitglieder (Lernenden) kaum an den Gesamtzielen (Lernzielen) der Gruppe orientieren.

9. Versuchen Sie, während Sie das vorliegende Modul oder den ganzen Kurs betrachten, an eigene Attributionen hierzu und listen Sie diese auf!

10. Welches Wissen und welche Kompetenzen muss ein eTutor mit sich bringen?

Grundlegende didaktische Kompetenzen - Grundlagen und Methoden des selbstgesteuerten Lernens - Wissen um die didaktische Inszenierung kollaborativen Lernens - der Tutor muss verstehen, welche kognitiven Prozesse in einer Gruppe ablaufen und diese ggf. in Bezug zu sozialen Prozessen setzen. - Kommunikations- und Moderationskompetenzen - Wissen um die Nutzung von Online-Medien zu Zwecken der Aus- und Weiterbildung – Verstehen der intra- und interpersonellen Prozesse bei der computervermittelten Kommunikation - Online-Kommunikationskompetenz

11. Überlegen Sie sich ein Beispiel, wie Sie einen Kurs zum Thema „Visualisieren und Präsentieren“ in Form eines Blended Learning-Angebotes realisieren würden!

7. Literatur

Allesi, S. & Trollip, S. (2001). *Computer-based instruction: methods and developments* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Astleitner, H. (2001). Web-based distance education from a socio-emotional perspective. In W. Frindte, T. Köhler, P. Marquet & E. Nissen (Eds.), *internet-based teaching and learning (IN-TELE) 99* (pp. 164-179). Frankfurt: Peter Lang.

- Bader-Kowalski, C. & Jakubetzki, A. (2002). The Siemens Management Learning Program. In T. H. Davenport & G. J. B. Probst (Hrsg.), *Knowledge Management Case Book: Best Practices* (S. 228-239). Erlangen: Publicis MCD.
- Baum, G. & Albrecht, H. (2003). Didaktische Maßnahmen zur Unterstützung der Kommunikation und Kooperation in einem teilvirtualisierten hochschulübergreifenden Seminar. In F. Thissen (Hrsg.), *Multimedia-Didaktik in Wirtschaft, Schule und Hochschule* (S. 123-132). Heidelberg: Springer.
- Bresler, L. (1990). Student perceptions of CMC: Roles and Experiences II. *Journal of Mathematical Behavior*, 9, 291-307.
- Chyung, Y., Winiecki, D, & Fenner, J. A. (1998). Evaluation of effective interventions to solve the dropout problem in adult distance education. [Online document], URL: <http://coen.boisestate.edu/ychyung/edmedia.htm>
- Clark H. H. & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. In: L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 127-149). Washington: American Psychological Association.
- Dillenbourg, P. & Traum, D. (1996). Grounding in multi-modal task-oriented collaboration. Paper presented at the European Conference on AI in Education, Lisboa, Portugal
- Horz, H., Wessels, A., Fries, S. & Hofer, M. (in Druck). Evaluationsprozesse und didaktische Empfehlungen. In P. Kandzia & T. Ottmann (Hrsg.), *E-Learning fuer die Hochschule - Pragmatische Ansätze für ein flexibleres Studium*. Münster: Waxmann.
- Krämer, W. & Müller, M. (2001). *Corporate Universities und E-Learning*. Wiesbaden: Gabler.
- Kraft, S. (2003). Online Lehren und –Lernen: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt ENTER. In F. Thissen (Hrsg.), *Multimedia-Didaktik in Wirtschaft, Schule und Hochschule* (S. 161-174). Heidelberg: Springer.
- Matheson, K. (1991). Social cues in computer-mediated negotiations: Gender makes a difference. *Computers in Human Behavior*, 7, 137-147.
- Mayes, T., Coventry, L., Thompson, A. & Mason, R. (1994). *Learning through Telematics: A Learning Framework for Telecommunication Applications in Higher Education*. British Telecom: Martlesham Heath.
- Mietzel, G. (1998). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Rautenstrauch, C. (2001). *Tele-Tutoren. Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Reimann, P. & Zumbach, J. (2001). Design, Diskurs und Reflexion als zentrale Elemente virtueller Seminare. In H. F. Friedrich & F. Hesse (Hrsg.), *Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar* (S. 135-163). Münster: Waxmann.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning*. Bern: Huber.
- Rusbult, C. E. & Buunk, B. P. (1993). Commitment processes in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10, 175-204.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating*. London: Kogan Page.
- Schank, R. (2002). *Designing World-Class E-Learning*. New York: McGraw Hill.
- Starkloff, P., Zumbach, J. & Reimann, P. (in Druck). Seminare im Netz: Psychologie. In P. Kandzia & T. Ottmann (Hrsg.), *E-Learning fuer die Hochschule - Pragmatische Ansätze für ein flexibleres Studium*. Münster: Waxmann.
- Straub, D. (2001). Ein kommunikationspsychologisches Modell kooperativen Lernens: Studien zu Interaktion und Wissenserwerb in computergestützten Lerngruppen. [Online document], http://www.dissertation.de/html/body_straub_daniela.htm
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Inter-group Relations*. London: Academic Press.
- Thomas, R. (2000). Evaluating the Effectiveness of the Internet for the Delivery of an MBA programme. *Innovations in Education and Training International*, 37 (2), 97-102.
- Turner, J.C., Oakes, P.J., Haslam, S.A. & McGarty, C. (1994). Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 454-463
- Zumbach, J. (2002). Goal-Based Scenarios. In U. Scheffer & F. Hesse (Hrsg.), *E-Learning* (S. 67-82). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zumbach, J. & Reimann, P. (2002). Analyse und Förderung komplexer Kooperation und Kollaboration in synchronen Lernumgebungen. In M. Beisswenger (Hrsg.), *Chat-Kommunikation Bd. 2* (S. 515-536). Stuttgart: Ibidem.